



Tag en bid af praksis II

Mod prøveformer med fokus på handling, proces og didaktik; redaktion: Hans Elbeshausen og Ragnhild Riis

Elbeshausen, Hans; Riis, Ragnhild; Schreiber, Trine Louise; Kristiansson, Michael Rene; Jochumsen, Henrik; Jensen, Agnete Lunddahl

Publication date:
2014

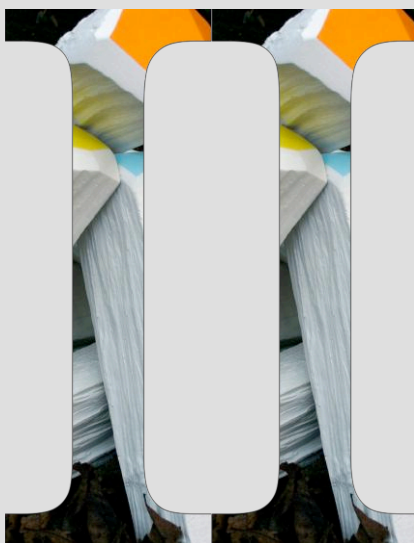
Document version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Elbeshausen, H., Riis, R., Schreiber, T. L., Kristiansson, M. R., Jochumsen, H., & Jensen, A. L. (2014). *Tag en bid af praksis II: Mod prøveformer med fokus på handling, proces og didaktik; redaktion: Hans Elbeshausen og Ragnhild Riis.*



Tag en bid af praksis II

Mod nye prøveformer med fokus på handling,
proces og didaktik



Redigeret af:
Hans Elbeshausen & Ragnhild Riis

CIP– Cataloguing in Publication

Agnete Lunddahl Jensen

Hans Elbeshausen

Henrik Jochumsen

Michael Kristiansson

Ragnhild Riis

Trine Schreiber

Tag en bid af praksis II

Mod nye prøveformer med fokus på handling, proces og didaktik

København: Det Informationsvidenskabelige Akademi.

2014, s. 31

ISBN: 978-87-7415-330-6

Available online in full text

Resumé	2
ved Hans Elbeshausen og Ragnhild Riis	2
Ramme: Ansøgning, bevilling, opdrag, tidsperspektiv	4
ved Ragnhild Riis	4
Organisering af projektet og kontakt med KU	5
ved Ragnhild Riis og Agnete Lunddahl Jensen	5
Dispensation og kommunikation med studienævnet	6
ved Trine Schreiber	6
Om projektideen	7
ved Hans Elbeshausen	7
Effectuation modellen og forretningsmodellen kort fortalt	10
ved Michael Kristiansson	10
Erfaringer med at kombinere effectuation, CANVAS og anomali-model	11
ved Michael Kristiansson	11
Skriftlig prøveform som proces	12
ved Trine Schreiber	12
Handlekompetence – mystifikation og udfordring til prøveformen	14
Ved Hans Elbeshausen	14
Tilløb til en taksonomi for handlinger i praksis	17
ved Hans Elbeshausen	17
Prøveform: styrker og svagheder set fra et censorperspektiv	19
ved Ragnhild Riis	19
Skriftlig prøveform som proces: Styrker og svagheder	22
ved Trine Schreiber	22
Prøveformer med entreprenørskabsvinkel: Styrker og svagheder	24
ved Michael Kristiansson og Henrik Jochumsen	24

Vurdering	24
Styrker og svagheder ved de anvendte entreprenørskabsmodeller.....	26
ved Hans Elbeshausen	26
Seminar om entreprenørskabsundervisning	28
ved Ragnhild Riis og Agnete Lunddahl Jensen.....	28
Opsummering	30
ved Hans Elbeshausen	30
Litteratur.....	32

Tag en bid af praksis II

Resumé

ved Hans Elbeshausen og Ragnhild Riis

Projekt Tag en bid af praksis – design af nye prøveformer har haft til formål at undersøge og få indsigt i undervisningsformer, der kombinerer, at både akademiske og entreprenørielle kompetencer indgår i vurderingen på prøvetidspunktet. Tre forskere har haft delprojekter i det gennemførte forløb.

Lektor Trine Schreiber satte fokus på 'Skriftlig prøveform som proces', lektor Michael Kristiansson på læringsredskaber til effectuation: problem og indhold og projektleder, lektor Hans Elbeshausen har haft blikket rettet mod at konkretisere, hvorledes handlekompetence kan forstås i et modul på et kandidatstudie. De tre delprojekter, de gennemførte eksaminationer og kommentarer fra censorer giver anledning til en række forslag, som kort skitseres nedenfor.

Ifølge Trine Schreiber var det konstruktivt, at opgaverne kunne følge en struktur, der fulgte en kronologien over processen i idé- og projektprocessen. Den valgte form styrkede idegenerering og fremdrift i projekt processen, men formåede også parallelt hermed at styrke de studerendes refleksion over egne handlinger og medvirke til at styrke deres læreproces. Ulempen var, at tidspresset betød, at de studerende byggede deres opgaver på den foreslåede model af Sarasvathy i de fleste tilfælde uden at undersøge andre modellers anvendelighed. Endvidere blev det klart, at modellens krav til at beskrive egne i situationen relevante ressourcer var vanskeligt for mange studerende.

Delkonklusionen er, at de hidtidige krav til struktur i skriftlige opgaver bør justeres, så de matcher vekselvirkningen mellem udvikling og afprøvning af akademiske entreprenørielle læreprocesser, det vil sige at opgaven følger en kronologisk struktur, der kan understøtte progression såvel projektudviklingen som den i den studerendes læreproces.

Lektor Michael Kristianssons undervisning ud fra effectuation modellen har haft til hensigt, at de studerende tager afsæt i egne ressourcer således forstået, at konturerne af et projekt tidligt præges af de ressourcer, den studerende har eller kan aktivere. Den proces var krævende for de studerende, men de fik faktisk overblik over egne ressourcer og handlekompetencer, de har fra starten, og hvilke de opbygger i processen. Umiddelbart oplevede de studerende hurtigt at komme videre via kendte netværk. Ulempen er, at modellen ikke umiddelbart tilbyder værktøj til at etablere samarbejde og partnerskaber med andre.

Delkonklusionen er, at prøveformer hvor effectuation indgår udfoldes bedst, hvis de studerende arbejder i grupper på 2-3, og at sådanne grupper netop understøtter, at samarbejdsformer kan udvikle sig i overensstemmelse med modellen. Det kommer tydeligt frem til den mundtlige til eksamen.

Projektleder Hans Elbeshausen har været optaget af om og i givet fald, hvordan handlekompetence kan integreres og vurderes på en akademisk funderet uddannelse helt konkret i uddannelsen til informationsspecialist på IVA. Elbeshausen definerer handlekompetence som viden og færdigheder, parathed og vilje til at planlægge, strukturere og gennemføre handlinger, så en idé eller projekter bliver realiseret. Akademisk uddannelse vægter evnen til skarp iagttagelse snarere end handling. Elbeshausen skelner imidlertid mellem tankehandling (at reflektere, tilegne sig viden, beskrive og analysere et problem og formulere en problemstilling) og handlinger i praksisrelationer og spørger, hvorvidt der er forskel på handlekompetence i praksisrelationer og handlekompetence i forbindelse med uddannelsen. Ifølge Elbeshausen skal de samme kompetencer involveres, når en idé skal formidles til en interessant eller medstuderende og underviser i klasselokalet. I begge situationen skal præsentationen af en idé skal være struktureret og overbevisende.

Forskellen ligger i responsen. Kritik fra interessenten betyder oftest, at projektideen ikke anses for bæredygtig og derfor kasseres. Kritik i klasselokalet foregår som del af en læringssituation. Forskellen er med andre ord konsekvensen af den pågældende præsentation og dialogen i forbindelse hermed. "Forskellen består i helt konkret at opnå færdighed i at kunne håndtere konsekvenserne af de givne svar".

Konklusionen hos Elbeshausen bliver med inspiration fra Dreyfus & Dreyfus' læringstaksonomi, at entreprenøriel formåen på en akademisk uddannelse kan være at kunne demonstrere overblik på to måder. Den ene måde er at præsentere en teoretisk, analytisk og situationsbestemt forståelse og overblik, den anden er at vise overblik og at kunne konsekvenser, foretage intuitive beslutninger på en sådan måde, at den studerende perspektiv flyttes fra egen adfærd til kreativ og innovativ handlen.

Trods de indvundne resterer fortsat et præcist sprog og en typologi til at graduere handlinger og handlingskompetence, vurdering af fremdrift i et projekt og endelig at vurdere dette i lyset af den studerende handlingsparathed og -evne.

Overordnet konklusion:

1. Prøveformen må nødvendigvis tage bestik af den læringsform, der undervises efter. Det betyder konkret, at den skriftlige form skal tilpasses målbeskrivelse og det rum, som undervisningen udfolder sig i. Det er vigtigt at skriftlige opgaves opbygning understøtter både proces og progression i idégenerering og/eller projektudvikling. Studienævnet på IVA har godkendt en opgaveform, der tilgodeser det kronologiske perspektiv.
2. Arbejdsformen har understøttet samarbejde mellem de studerende indbyrdes og dermed effectuation modellen i praksis. De er tydeligt, at de studerende har stort udbytte af at arbejde 2 – 3 personer sammen. Samarbejdet giver i sig selv væsentlig læring i at skærpe sin idé, arbejde struktureret og evne til at integrere andres input i undervisningen såvel som ude i praksis. Denne læring fremstår helt eksplicit til den mundtlige eksamen, hvor den individuelle og gruppens samlede handlekompetence fint kan vurderes. Tilsvarende bliver det klart, at individuelt arbejdende studerende har særdeles vanskeligt ved at imødekomme kravene at vise progression og overblik, som forventes i modulets varighed.
3. For alle involverede (underviserne, studerende og censorer) gælder, at de vurderer brugen af refleksionsnotater - i denne forbindelse benævnt logbog – som et meget positivt. Logbogen er særdeles nyttig til at dokumentere flere forhold: For den studerende bliver logbogen en mulighed til at se og skabe

sammenhæng mellem undervisningen og erfaringerne ude i praksis, mellem henholdsvis teori og analyse og konkrete tiltag og handlinger ude i praksis. De studerende kan følge egen læreproces, der i perioder kan være en svært gennemskuelig. I refleksionen træder vekselvirkning pensum og konkrete handlinger frem., Relevansen af læsestof og tiltag får ny mening i forhold til et konkret projekt, når det også bliver perspektiveret individuelt. For undervisere og censorer bidrager logbogen med væsentlige forklaringer og baggrundsviden. Det gælder den konkrete foreliggende skriftlige opgave og den mundtlige fremstilling, men også baggrund for at vurdere den studerendes faglige bevægelse i forløbet og de medbragte individuelle forudsætninger. Censorernes anbefaling er entydigt at forsætte med refleksionsnotater. De styrker de studerendes læring, de virker til at give mere engagement, dynamik og dybde både i forløbet og i eksamenssituationen. De studerende blev ” gode til at se og opsøge behov for, at opgaven drives frem og lykkes”

Ramme: Ansøgning, bevilling, opdrag, tidsperspektiv

ved Ragnhild Riis

Med afsæt i indvundne erfaringer fra projekt 'Pædagogisk værktøj til entreprenørskabsundervisning i praksis indenfor informationsvidenskab og kulturformidling' søgte projektleder lektor Hans Elbeshausen, Det Informationsvidenskabelige Akademi, marts 2013 støtte hos Fonden for Entreprenørskab til projektet: Tag en bid af praksis II – design af nye prøveformer.

Fonden indvilligede i at støtte projektet, der foruden projektleder Hans Elbeshausen inddrog IVA lektorerne Trine Schreiber og Michael Kristiansson, der også havde deltaget i det første projekt, afleveret til Fonden juni 2012 med titlen 'Tag en bid af praksis'.

http://www.iva.dk/media/441096/tag_en_bid_af_praksis_ny_10052012.pdf Projektet er endvidere beskrevet i DUT <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/dut/article/view/7488/6656>

Formålet med projekt Tag en bid af praksis II har været at udarbejde en model og at teste modellen til en prøveform der kombinerer, at både akademiske og entreprenørielle kompetencer indgår i vurderingen af den studerendes niveau på prøvetidspunktet.

Begrundelsen for at igangsætte projektet har været, at der udover de positive erfaringer med at inddrage handlekompetence elementer i videregående uddannelse imidlertid også har vist sig en tydelig inkongruens mellem undervisningens indhold og forløb og så den tilhørende prøveform.

Projektets tidsperspektiv var i løbet af 2013 at udbyde og gennemføre to undervisningsforløb og dernæst afholde et åbent seminar med inddragelse af eksterne ressourcepersoner.

Seminarer 'Hvis læringsformen er entreprenørskab' samlede med omkring 40 deltagere i november 2013 og bød på yderst relevante oplæg af prorektor Hanne Leth Andersen, RUC, og prorektor Arne Bro, Den Danske Filmskole.

Organisering af projektet og kontakt med KU

ved Ragnhild Riis og Agnete Lunddahl Jensen

Projektet var opbygget således, at de tre lektorer tilrettelagde og gennemførte undervisningsforløbet i fællesskab, men dertil at hver underviser fokuserede på et element af relevans for justering af prøveformen: 1. Skriftlig prøveform som proces (Trine Schreiber), 2. Læringsredskaber til effektuation: problem og indhold (Michael Kristiansson) og 3. Handlekompetence, definition og test af deres relevans i en given kontekst. (Hans Elbeshausen). Dernæst var det et selvstændigt delprojekt at udarbejde en censorvejledning med henblik på at kvalitetssikre udvikling af en ny prøveform. AC -fuldmægtig, cand. scient. Agnete Lunddahl Jensen udarbejdede forslag til vejledning og udkast til interviewguide målrettet studerende såvel som censorer. (ALJ var ansat på IVA til februar 2014, derefter TEACH, Humanistisk Fakultets uddannelsespædagogiske center, KU).

Projektets afsæt og strategi:

Bestræbelserne på at indlejre entreprenørskab som metode i undervisningen på IVA, frem til 1. april 2013 selvstændig højere uddannelsesinstitution, derefter indfusioneret som institut på Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet, har fra start været underviserinitieret med andre ord et bottom up tiltag og velvilligt støttet af IVA undervisningschef.

Denne tilgang er ikke spektakulær, men erfaringer fra Århus Universitet bekræfter, at integrering af entreprenørskab på de videregående uddannelser er et krævende tiltag. Konklusionen i en midtvejsrapport om entreprenørskab på Århus Universitet understøtter, at IVAs bottom up tilgang har været relevant: "Det faglige miljø skal være med til at udvikle det entreprenørielle, så man undgår 'one size fits all', men udvikler fag med respekt for den faglige kontekst. Det vurderes at være afgørende for at sikre undervisernes involvering og engagement" Niras rapport p. 34.

http://cei.au.dk/fileadmin/cei/Billeder/Publikationer/20121008_NIRAS_DEU_Midtvejsrapport_endelig_version.pdf

IVAs entreprenørskabsinitiativer har været båret af enkeltpersoners dedikation og forestillinger om det entreprenørielle aspekts relevans (VIP'er såvel som TAP medarbejdere). Det er blevet konkretiseret til at undersøge og at teste muligheder for entreprenørskab i udvalgte moduler, således at det pågældende fag faglighed understøttes og udbygges f.eks. med faget Entreprenørskab og Formidling på kandidat niveau.

IVAs forventede fusion med Humanistisk Fakultet, Københavns Universitet motiverede yderligere til at arbejde med prøveformer, idet der på København Universitet var vedtaget en 2016 strategi med uddannelsesstrategisk fokus. For ansøgerne styrkede det motivationen til at skitsere en prøveform for de videregående uddannelser, hvor entreprenørskab som pædagogisk metode er i fokus.

Dispensation og kommunikation med studienævnet

ved Trine Schreiber

I september 2012 forberedte vi beskrivelsen af indhold og prøveform for modulet 'Entrepenørskab og formidling' ud fra en målsætning om at gennemføre det i foråret 2013. Som proceduren er på IVA indsendte vi en undervisningsplan, der beskrev modulets indhold med målbeskrivelse til studienævnet i efteråret 2012. Modulet var et kandidatmodul på 20 ECTS, og med dette ECTS opfyldte det IVA's såkaldte konstituerende moduler.

"Modulet har til formål at give de studerende videnskæssige, metodiske og praktiske forudsætninger for at arbejde med entrepenørskab. Der er fokus på de studerendes arbejde med et reelt problem i relation til et konkret, aktuelt og ønsket innovationsprojekt på f.eks. en virksomhed, museumsinstitution, interesseorganisation eller et samarbejdsprojekt. I forbindelse med forankringen af innovationsprojektet bliver formidlingsarbejdet centralt. De studerende indgår i et tværfagligt samarbejde, hvor resultatet er en kvalificering og berigelse af det pågældende projekt. Den studerende udvikler herved en handlingskompetence med det formål at skabe værdi for andre med formidling som omdrejningspunkt".

"Efter at modulet er afsluttet, skal den studerende:

Viden

- *have kendskab til entrepenørskab samt kunne analysere centrale problemstillinger inden for dette emne*
- *kunne forene praktisk og teoretisk viden om entrepenørskab; på den ene side kunne sætte teoretisk viden i spil i praksis og på den anden side omforme praktiske erfaringer til teori*
- *have kendskab til formidlingsteorier og –praksis til brug i forankringen af et konkret innovationsprojekt*

Færdigheder

- *mestre metoder og redskaber indenfor entrepenørskab i forhold til innovationsprojektet*
- *kunne udvikle og diskutere formidling med såvel projektdeltagere som eksterne interessenter med henblik på at kvalificere innovationsprojektet*
- *kunne opstille nye analysemodeller for udvikling af entrepenørskab*

Kompetencer

- *kunne sætte sine faglige, formidlingsmæssige og personlige kompetencer i spil i forhold til innovationsprojektet, hvilket bl.a. betyder at udvikle handlingskompetence*
- *kunne igangsætte og gennemføre et tværfagligt samarbejde med henblik på at kvalificere innovationsprojektet*
- *kunne vurdere sine egne behov for læring i forhold til et konkret innovationsprojekt og i forhold til entrepenørskab"*

Som et såkaldt konstituerende modul var modulets prøveform bestemt på forhånd af studieordningen for kandidatuddannelsen på IVA. Den umiddelbart givne prøveform var 'Modulopgave med mundtlig fremlæggelse'. Ud fra reglerne skulle de studerende vælge en problemformulering på baggrund af kandidatmodulets emneområde og pensum. Den skriftlige opgave på ca. 20 sider skulle indfri reglerne for en videnskabelig tekst. I september 2012 begyndte vores bekymring for, at den traditionelle prøveform ikke rakte til modulets særlige indhold og form. Vi ansøgte derfor studienævnet om godkendelse af, at der særskilt for modulet i 'Entreprenørskab og formidling' skulle gælde følgende regel i forbindelse med den nævnte prøveform:

"For at indfri modulets målsætning omkring praksis stilles der krav om at en del af modulopgaven skal omhandle projektbeskrivelse og –analyse, og refleksion over egen læring i forhold til deltagelse i projektet i forhold til entreprenørskab".

Dette var det første forsøg på at nærme os en prøveform, der var i overensstemmelse med entreprenørskabsmodulets særlige forhold. Vores overvejelser angående prøveformen fortsatte dog, se punkt d nedenfor. U-planen med den nævnte indholds- og målbeskrivelse blev godkendt af studienævnet i oktober 2012. Samtidig godkendte de den nævnte ekstra regel angående prøveformen.

Om projektideen

ved Hans Elbeshausen

Opstarten af et undervisningsforløb, hvor entreprenørskab bruges som didaktisk og metodisk perspektiv, har afgørende indflydelse på, hvordan de studerende strukturerer og udvikler deres individuelle projekter. "Tag den bid af praksis II" bygger her på to væsentlige forudsætninger:

- En specifik forståelse af mulighedsbegrebet til grund for undervisningen.
- de studerendes projekter fik tilkendt en klart defineret rolle og funktion i relation til undervisningen og i forhold til den ekstra curriculære praksis, som beskrives, analyseres og påvirkes gennem projekterne.

Begge forudsætninger har haft betydning for selve prøveformen og for eksamen i kandidatmodulet "Entreprenørskab og formidling".

Ud fra dyrekøbte erfaringer fra "Tag en bid af praksis I" har underviserne fra starten lagt vægt på, at (entreprenørielle) muligheder skabes i en interaktiv proces sammen med aktører, der er centrale i projektets praksisfelt. To bemærkninger skal tilføjes. For det første: med aktører menes såvel personer og institutioner som materielle ting. Det er vigtigt med et bredere aktør-begreb. Og i et tilbageskuende og reflekterende blik kan vi konstatere, at en del studerende har været opmærksom på artefakter og reflekteret over deres aktørstatus i forbindelse med at skabe muligheder.

Et asylcenter og en børnekoncert – der både fremstod som scene og analyseramme for to projekter – havde tydeligt aktørstatus. Som institution præger de den diskursive og den sociale praksis for en række persongrupper. Som artefakter er de gennem deres materialitet med til at muliggøre, hæmme eller forhindre faktiske, sproglige og tænkte handlinger samt komplekse praksisformer. Og selvom artefakter ikke på samme måde som interessenter agerer intentionelt, har de dog knyttet en hensigt, en viden og en habitus til sig. Muligheder skabes i en kompleks aktørmæssig gensidighed.

Den anden anmærkning drejer sig om, hvad der menes med praksisfelt set fra et projektperspektiv. Praksis omfatter på den ene side den undervisningspraksis, som et projekt udvikles i og til sidst afprøves i. Undervisningstemaer og -organisering blev påvirket af den proces, som de studerendes projekter ellers involverede sig i og påvirkede. Responsivitet var eller er blevet til en betingelse for entreprenørskabsundervisning. Det vil sige, at projekter både udfolder sig gennem undervisningen og udfolder undervisningspraksis (også en indsigt, der bygger på vores første eksperiment med entreprenørskabsundervisning).

Med praksisfelt menes de aktiviteter, netværk, meninger, rutiner og praksisser, som finder sted udenfor undervisningen. Disse elementer kan i et underviserperspektiv betegnes som ekstracurrikulære. De studerende er derimod på en mere direkte og aktiv måde involveret i deres praksisfelt, hvor projektet og senere den opgave, der skal udarbejdes, bliver et bindeled mellem de to verdener. Praksis forstået på den måde er ikke praktik, idet praktik først og fremmest er lig med at lære strukturer, aktiviteter, rutiner og tænkemåder at kende og ikke at udvikle eller påvirke dem. Projekt- og praksisbegrebet skal ses i forlængelse af aktionsforskning, hvor praksis er andet end den empiriske del af et teoretisk problemstilling. Derfor skulle vores studerende heller ikke løse opgaver for eller blive inddraget i en virksomhed eller organisation. Også hvad det angår, har vi lært fra forrige forløb, hvor et lille håndfuld projekter havde et tæt samarbejde med organisationer.

Vi har påstået, at muligheder skabes i en interaktiv social proces. Det vil sige, at muligheder ikke frembringes vha. kreative øvelser, brainstorming eller divergent tænkning. Vi mener ikke, at muligheder findes ved at lede efter dem. Ses entreprenørskab først og fremmest som kreativitet, så er det den enkelte og hans eller hendes genialitet, der er ophavet til nye ideer. Går man derimod ud fra, at muligheder findes og opdages vha. målbevidste, ihærdige og fokuserede søgninger, forklarer denne tilgang (måske), at det lykkedes at realisere en ide og virkeliggøre en mulighed. Imidlertid kan man komme i tvivl, om den virkeliggjorte ide også er identisk med den oprindelige ide, altså den som processen startede med.

I undervisningen har vi bevidst nedtonet disse tilgange. Til gengæld har vi understreget, at det ikke er distancering fra, men involvering i normaliteten, hverdagslivet eller – om man vil – livsverdenen, der er blevet til omdrejningspunkt for mulighedsskabelse og ideudvikling. Det betyder at konteksten, de kulturelle, sociale og institutionelle omgivelser spiller en væsentlig rolle med henblik på at formulere og virkeliggøre ideer og især projektideer. Ideer opstår i en praksiskontekst, de skærpes ved at afprøve dem i praksis og de justeres måske, når ideen bliver implementeret. Hvad konteksten angår, påtvinger den entreprenørielle undervisning de studerende en dobbeltrolle. Kontekst og hverdag er ikke identisk med den normalitet, som en entreprenør vover sig ud i. Deres kontekst er bestemt af fagligheder, som deres uddannelse og deres erkendelsesinteresse har skabt. Derfor har underviserne fremhævet, at de studerendes projektideer skal være forankret i deres faglige profil og deres lyst til i en åben og udadvendt proces at afprøve viden, færdigheder og kompetencer.

At italesætte "entreprenørskab og formidling" som social og ikke kun som kreativ eller strategisk proces har betydning for, hvordan "projektideen" didaktisk og pædagogisk bliver udformet gennem undervisningen. Ideer er ikke lig med spontane indfald og heller ikke med abstrakte begreber. De er heller ikke identiske med muligheder. Der skabes mange ideer og kun få bliver til muligheder.

Vores forståelse af *projektideen* er: ideer tydeliggør både afstanden mellem den faktiske realitet og en ønskelig eller ideel virkelighed. Projektideer er ledsaget af forestillingen om, hvordan vejen fra den faktiske realitet til den ønskede virkelighed ser ud. Entreprenørskab rummer således normative, refleksive og fremadrettede aspekter og defineres som proces, der gennem målrettede sociale, kulturelle og/eller økonomiske aktiviteter åbner for en verden med nye muligheder og øget social værdi.

Vejen til projektideen startede med en opfordring til de studerende om at beskrive en situation, proces eller kendsgerning, som de undrede sig over, oplevede som disharmoni eller anså for at være en anomali. At undre sig – kan have to betydninger, som F T Hansen gør opmærksom på. Man kan undre sig over noget ukendt, ualmindeligt eller usædvanligt. Det ukendte kræver en forklaring og en nærmere undersøgelse både med henblik på, hvad der er ukendt, og hvorfor vi står undrende over for det ukendte fænomen. Denne form for undren vækker nysgerrighed. Eller det kendte kan være årsagen til opmærksomhed og beundring. Denne undren begynder med det almindelige - det, man ikke har lagt mærke til eller ikke har fået øje på; iagttagere anbringes i en tilstand af beundring, og processen ender i, at man erfarer verden på en ny måde. Spinoza mfl. (1997) taler om højnet sensibilitet som forudsætning for ikke at forbigå det ukendte eller overse det almindelige. Både den nysgerrige og den beundrende form for undren kan munde ud i en projektidé; imidlertid passer nysgerrighed nok bedre til den analytiske habitus på højere læreanstalter, hvor beundringen nok hører hjemme i kunsten eller filosofien.

Projektideer kan også formuleres med udgangspunkt i en disharmoni – altså noget den studerende oplever som manglende overensstemmelse med de forventninger han/hun ellers har til tingenes tilstand. Hvordan disharmonier kan blive brugt i undervisningen, beskrives grundigt og eksemplificeres godt i Bager mfl. (2010). Og endeligt kan anomalier bruges til at præcisere ens projektideer. Anomalier udvikles på basis af disharmonier, der har vist sig at være så vedvarende, at de repræsenterer en afvigelse fra en regel og normaltilstanden eller beskriver et fænomen, der kun kan forklares gennem nye erkendelsesværktøjer. To eksempler på en disharmoni hhv. anomali fra modulopgaverne er følgende: a) Hvordan kan det være og hvordan sker det, at asylcentre negligerer menneskers subjektivitet, således at de ingen stemme har? b) Hvorfor formidles musik til børn på en pædagogisk måde, når børn har æstetisk sans og er i stand til selvstændigt at bearbejde kulturelle udtryk?

Underviserne har ikke lagt sig fast på, om vejen til projektideen altid begynder med en undren og ender med en anomali. Det har derimod været vigtigt for tilrettelæggelsen af undervisningen, at de studerende skulle konkretisere deres projektideer ved at formulere hvad, de vil undersøge, forklare, ændre eller erkende gennem handling. Sarasvathys model af effectuation har været en vejviser, der kan hjælpe os og de studerende med at finde rundt i et nyt og ukendt terræn.

Effectuation modellen og forretningsmodellen kort fortalt

ved Michael Kristiansson

Effectuation modellen har på kurset været brugt til at strukturere undervisningens forløb og indhold på flere måder. Dels er modellen anvendt til at inddele selve undervisningen i sektioner f.eks. mulighedernes rum og klynge-præsentationer – jf. lektionsplanen – og dels til at strukturere de studerendes studieopgave jf. dispensationsansøgning til Studienævnet. Effectuation tænkning er også anvendt som inspiration til aktiviteter mellem undervisningstimerne, hvor de studerende var opsøgende i forhold til eksterne interessenter/ partnere. De studerende blev bedt om at omformulere effectuation-modellen, hvis de fandt det nødvendigt i forhold til deres respektive projektprocesser og studieopgave; kritisk tænkning.

Effectuation forstås bedst i forhold til dets modsætning causation; begge udtryk er formuleret af Saras Sarasvathy. Causation står for den traditionelle måde at skabe entreprenørskab på nemlig gennem planlægning. Causation tager udgangspunkt i projektmålet, der typisk er baseret på forudsigelser om fremtiden. Det drejer sig om at forfølge en mulighed, som typisk kommer til syne gennem omverdensanalyse. Effectuation tager derimod afsæt i de ressourcer/ midler som ekspert entreprenøren og i vores tilfælde den studerende (novice entreprenøren) råder over eller den studerende relativt nemt kan aktivere. Pointen i effectuation modellen er, at der tegner sig et projekt allerede ud fra den studerendes egne ressourcer. Sarasvathy mener, at alle i princippet kan blive iværksættere. Anden del af effectuation-modellen handler om, at entreprenøren/ den studerende skal danne partnerskaber ved at kontakte sit nære netværk og få dem interesseret i projektet, eller det projekt de kan blive enige om. Medstuderende blev i første omgang et sådant netværk på baggrund af de studerendes selvpræsentationer om – hvem de er, hvad de ved, hvem de kender dels i plenum og dels i mindre grupper med henblik på at finde sammen om et projekt. Effectuation-modellen fungerer som læringsredskab i den forstand, at de studerende bliver opmærksomme på egne og andres ressourcer; modellen understøtter læring i relation til gruppedannelse. I effectuation er det vigtigt at kunne "overbevise" potentielle samarbejdspartnere om at involvere sig i ens projekt. Her kan en forretningsmodel være anvendelig.

En forretningsmodel er visualisering af en virksomhed, der på en enkel måde fremstiller forretningsideen; hvordan de forskellige forretningslementer tænkes at hænge sammen dvs. relationerne mellem aktører, aktiviteter, ressourcer, værdisætning, leverancer, finansielle størrelser; et billede af virksomhedens økosystem. Forretningsmodellen skaber et helhedsbillede velegnet til at forstå og til at kommunikere om virksomheden til interessenter og eventuelle partnere. Modellen hjælper også de involverede parter til at fastholde ideen om virksomheden.. De studerende blev præsenteret for den såkaldte CANVAS-model som formuleret af Alexander Osterwalder, den indeholder ni elementer som de studerende skal beskrive 1) kunde-/ målgruppe (dem projektet henvender sig til og skaber værdi for), 2) kunde-/målgrupperelationer (interaktionen med målgruppen), 3) værdisætning/-beregninger (hvilken værdi projektet har for hvem), 4) kommunikationskanaler (interaktion mellem projektets partnere), 5) indtægtsstrømme (hvordan projektet finansieres), 6) omkostningsstrukturer (projektets omkostninger), 7) ressourcer (de ressourcer, der kræves for at løfte projektet), 8) aktiviteter (projektaktiviteter), 9) partnere (direkte involverede/ engagerede interessenter). Modellen bidrager til en helhedsforståelse mellem virksomhedselementerne og kan blive et styringsredskab i den forstand, at den tydeliggør mangler og usammenhængende elementer.

En forretningsmodel er et centralt redskab både i praksis- og i undervisningssituationen. I en praksis sammenhæng er forretningsmodellen en afgørende kommunikations- koordinering- og/ eller samarbejdsplatform mellem entreprenøren og investorer, interessenter og samarbejdspartnere. I undervisningen kan forretningsmodellen være selve indgangen for den studerende til at forstå, hvad en virksomhed er for en størrelse. Forståelse for – hvad en virksomhed er og består af – mangler effectuation-modellen til dels. De to modeller supplerer hinanden godt. Forretningsmodellen relaterer sig til en causation-tænkning, men som Sarasvathy understreger, kan man ikke sige, at effectuation er bedre end causation. I virkelighedens verden eksisterer de to tænkninger parallelt og det afspejles også i undervisningen.

Erfaringer med at kombinere effectuation, CANVAS og anomali-model

ved Michael Kristiansson

Forholdet mellem effectuation og anomali-model

For nogle af de studerende fungerede effectuation som en manual for, hvordan de som studerende kunne handle entreprenørielt, mens anomali-modellen skabte en dybere forståelse for deres ageren i og sensibilitet overfor de praksisser, som de på samme tid indgik i og forsøgte at ændre. Anomali-modellen blev et redskab til kontekstualisering af de studerendes roller som entreprenører såvel som refleksioner over egen proces i form af de hverdagspraksisser, som de bevæger sig i og undrer sig over. Nogle studerende formåede at integrere anomali i effectuation-modellen; de undersøgte deres samlede ressourcer og kompetencer i overensstemmelsen med effectuation, og i den proces udsprang projektideen af en fælles undren over en samfundsmæssig disharmoni.

Nogle studerende diskuterede forholdet mellem det at brænde for en idé, og den entreprenørskabsforståelse som Sarasvathy repræsenterer nemlig ikke at have noget have et projektmål i udgangspunktet. De pågældende studerende konkluderede, at effectuel åbenhed ikke kan opretholdes, fordi der altid vil være et eller andet i det fjerne, man navigerer efter, og at troen på ideens unikhed indebærer, at ikke alle muligheder, der åbner sig i processen, nødvendigvis bør gribes. Anomali modellens fokus på undren spillede samme rolle som effectuation modellen i forløbet.

Forholdet mellem effectuation og CANVAS

Effectuation modellen har givet de studerende et overblik over, hvilke midler og handlekompetencer de har og får undervejs i processen. De opfatter effectuation modellen som primært handlingsorienteret og som mere relateret til socialt entreprenørskab. CANVAS-modellen giver overblik over virksomheden som helhed og dens tilgang til entreprenørskab har økonomi som omdrejningspunkt. De to modeller repræsenterer altså forskellige tilgange til entreprenørskab. CANVAS-modellen har primært været anvendt som et ekstra redskab til at skabe overblik for de studerendes over deres projekter.

De studerende ser entreprenørskab som en balancegang mellem det at forfølge en idé på en åben måde i dialog med omverdenen, men samtidig holde fast i det unikke ved deres idé. De mener ikke, at den åbenhed som effectuation modellen lægger op til kan fastholdes hele tiden, for man bliver nødt til at have noget at

navigere efter. De skriver, at man ikke må undervurdere værdien i at have noget at tro på. Dette indfanger dilemmaet mellem effectuation og causation. De studerende vurderer at effectuation modellen understøtter det synspunkt at kreativitet og innovation ikke kan forudsiges. Så hvis man forfølger effectuation modellen kan man ikke kvalitetsvurderes på resultaterne, men kun på processen.

De studerende mener, at effectuation modellen gør det nemt at komme fra idé til handling. Man tør gå i gang dels uden at have fuld viden på et område og dels uden en fuld færdigudviklet idé. De oplever, at de kommer hurtigt videre ved at kontakte deres nære netværk. Problemerne opstår imidlertid, når de skal kontakte personer, de ikke kender. Effectuation modellen giver ikke helt svar på, hvordan partnerskabsdannelse kan eller skal ske. Nogle studerende ender med at gå i ring ved hele tiden at revurdere deres ressourcer. I den situation får de lyst til at springe fra effectuation til causation, det vil sige i gå planlægningsmodus, fordi de savner en kausal logik for at forhindre stagnation. De studerende påpeger, at for meget fokus på at være nyskabende også kan være en barriere for fremdrift i projektet, der kan skabe frustration i stedet for engagement. I den situation virker CANVAS-modellen forløsende.

Anomali-modellen kan formå at koble teori og praksis. Den bygger bro mellem at være studerende på en videnskabelig uddannelse og kursets krav om at blive iværksætter. Pointen er, at modellen har igangsat en ny læreproces bl.a. ved at de studerende forsøger at integrere de to elementer med hinanden.

For nogle studerende har udgangspunktet for entreprenørskab været følelsen af undren og oplevelsen af disharmoni mellem det, der sker i praksis på den ene side og forskningen på området på den anden. De studerende peger på, at videnskabelige metoder som eksperimentelle og eksplorative undersøgelser kan være til inspiration for entreprenørskab.

Skriftlig prøveform som proces

ved Trine Schreiber

Udfordringen var at udvikle en prøveform, hvor entreprenørskab indgik. Det interessante var om den kunne tage højde for de studerendes erhvervede handlekompetencer i løbet af modulet. Det spørgsmål vi stillede os var: *Hvordan kombinere kravene til analytisk og teoretisk kundskab med nye krav om handlekompetence i udviklingen af en entreprenøriel proces?* Prøveformen skulle medtænke både de analytiske færdigheder og handlekompetencerne. På baggrund af erfaringerne fra 2011 ansøgte vi den 1.februar 2013 studienævnet om dispensation fra gældende prøveform.

Vi foreslog studienævnet at beholde en skriftlig tekst i prøveformen, da det er vores opfattelse, at en central del af læreprocessen ofte foregår i skriveprocessen, hvor den studerende får sat elementer som fx teori, handlinger og refleksion sammen. Vi ønskede også at integrere tankerne fra S.D. Sarasvathy's Effectuation model i kravene til teksten, nemlig hvordan spørgsmålene 'Who I am?', 'What do I know?' og 'Whom do I know?' danner udgangspunkt for den studerendes/gruppens idegenerering. Netop disse spørgsmål er centrale i den del af den skriftlige opgave, hvor den studerende redegør for 'typer af ressourcer af videns- og kontaktmæssig karakter'. Dernæst følger det også af Sarasvathys model, at den studerende skriftligt skal

gennemgå (beskrive, begrundelse og analysere), hvordan disse ressourcer var blevet håndteret, selekteret og sammensat i processen hen imod en projektdefinition.

Vi foreslog også, at de studerende skulle udforme en logbog over den 'gøren', som de foretog i forhold til deres projekt i løbet af modulet. Dette element skulle fungere som udgangspunkt for, at den studerende via den skriftlige tekst fik udtrykt handlekompetencerne. I selve modulopgaveteksten skulle den studerende reflektere over sin 'gøren' i projektet i forhold til den viden og de ressourcer, der var inddraget.

Studienævnet godkendte i store træk vores nye formulering af prøveformen. Studienævnet var positiv til logbogsiden, men var samtidig bekymret for, at de studerende ville opleve det som to prøveformer, både den egentlige skriftlige tekst og logbogen. Løsningen blev at formulere, at logbogen skulle forstås som en 'deskriptiv dokumenterende tekst', dvs ikke som en selvstændig analytisk tekst. Det blev eksplicit nævnt, at den studerende i forhold til logbogen alene skulle bedømmes for sine handlekompetencer.

Studienævnet negativ til forslaget om, at de studerende ved den mundtlige fremlæggelse og eksamination af projektet også skulle bedømmes på sin mundtlige formidlingsform. Studienævnet anså, at prøveformen kom til at indeholde for mange krav i forhold til tilsvarende konstituerende moduler på kandidatuddannelsen. I stedet blev et punkt om litteraturliste for den skriftlige opgave tilføjet. Med Studienævnets godkendelse kunne vi i marts 2013 meddele de studerende på modulet at der gjaldt følgende prøveform:

" Skriftlig modulopgave med logbog, samt mundtlig fremlæggelse.

For at indfri modulets målsætning omkring opnåelse af såvel analytiske færdigheder som handlekompetencer stilles der følgende krav til modulopgaven:

Modulopgaven skal indeholde en skriftlig tekst, der påviser den studerendes/de studerendes udvikling af en projektidé hen over modulperioden. Teksten i modulopgaven skal derfor ikke være opbygget ud fra at en bestemt hypotese skal efterprøves eller at et på forhånd identificeret problem skal finde sin løsning. Derimod skal den skriftlige tekst indeholde følgende:

For det første skal den skriftlige tekst indeholde en analysebaseret gennemgang af de ressourcer (både af videns- og kontaktmæssig karakter), der erhverves og anvendes i løbet af modulet.

For det andet skal den skriftlige tekst indeholde en analysebaseret gennemgang af hvordan disse ressourcer håndteres, selekteres og sammensættes i processen hen imod en projektidé.

De to nævnte elementer behøver ikke være to adskilte dele af opgaveteksten, men der kan løbende foregå et skift mellem de to typer af gennemgange.

For det tredje skal modulopgaveteksten indeholde et afsluttende afsnit, der hedder 'Konklusion'. Heri skal der indgå en model, som beskriver det entreprenørielle projekt, som det ser ud ved modulets afslutning. Modellen kan angive en oversigt over f.eks. forskellige aktører, der har deltaget; anvendte teknologier og metoder; afholdte arrangementer og møder, m.m.

For det fjerde skal der indgå en 'Logbog'. I logbogen skal de handlinger, der foretages i løbet af perioden i forbindelse med projektidé-udviklingen, skrives ned. Logbogen er en deskriptiv dokumenterende tekst. Logbogen placeres som en del 1 og selve modulopgaven som en del 2. Læg mærke til at det er bl.a. på basis af logbogen at den studerendes handlekompetencer bedømmes. Selve modulopgaveteksten skal indeholde en analyse af de handlinger, der er redegjort for i logbogen. Den samlede modulopgave bedømmes på grundlag af såvel analytiske færdigheder som handlekompetencer (Se bedømmelseskriterier nedenfor).

For det femte skal modulopgaven indeholde en 'Litteraturliste' (min 1000 siders litteratur) og relevante 'Bilag'.

For det sjette: Studieordningens angivne maks. 20 sider (plus 10 pr studerende ud over 1) for selve opgaveteksten, men derudover yderligere 5-10 sider for den omtalte logbog".

Det vigtigste var, at vi havde fået godkendelse for ideen om, at den skriftlige tekst skulle bygge på Sarasvathy's Effectuation model. I stedet for den traditionelle skriftlige opgave på videregående uddannelser, der forudsætter en tekst, hvor strukturen er 'problemformulering, teori, metode, analyse, diskussion og konklusion', fik vi accept for en tekstform, der mere skulle gengive den kronologiske proces i brugen af de tilgængelige ressourcer med fokus på idegenereringen og dens udviklingsforløb. I stedet for den traditionelle opgave, der begynder med problemformuleringen, kunne det med andre ord nu blive en opgave, der slutter med ideformuleringen. Vores ide med logbogen kunne yderligere styrke denne form for tekstopbygning. Gennem logbogen ville de studerende have mulighed for at opbygge et slags hukommelsesredskab for, hvad han eller hun havde foretaget sig af handlinger gennem forløbet.

Handlekompetence – mystifikation og udfordring til prøveformen

Ved Hans Elbeshausen

Indledning

Handlekompetence synes fortsat at være et af de uafklarede emner i entreprenørskabsundervisningen på højere læreanstalter. Hvad der menes med handlekompetence, skaber måske mindre usikkerhed end det faktum, at der ikke eksisterer en anerkendt, uddifferentieret og afprøvet karakterskala. Studerende og undervisere ikke kan vide sig sikre på, hvordan eksamensrelevante handlinger og aktiviteter efterprøves, vurderes og endelig udmønter sig i en karakter. Det medfører usikkerhed og vilkårlighed.

Til en start kan man definere handlekompetence som den viden og de færdigheder, den parathed og vilje, som er nødvendig for at planlægge, strukturere og gennemføre handlinger, der fremmer realiseringen af en projektidé eller et projekt. Handlinger kan inddeles i materielle, symbolske og sociale handlinger. Materielle handlinger defineres som handlinger af praktisk og konkret art. (Et eksempel kunne være, når studerende låner en bil og opsøger et asylcenter for at gennemføre en fortælleraften, så er der tale om en materiel handling). Ved symbolske handlinger forstås håndtering af symboler ved hjælp af sproglige eller andre mentale aktiviteter. (Et eksempel kunne være at de samme studerende evaluerer deres besøg i asylcentret for at reflektere over, hvordan deres projekt "At tage stemme" kan afstemmes med deltagernes forventninger). Sociale handlinger defineres i vores sammenhæng som normorienterede handlinger; handlinger er kontekstrelaterede, reflekterer institutionaliserede forventninger og inddrager andre personer i en dialogisk eller strategisk proces. (Et eksempel kunne være, at de samme studerende tilegner sig, analyserer og ændrer de normer, der gælder for adfærden og kommunikationen med beboerne i asylcentret). Materielle, symbolske eller sociale handlinger er sammensat af kognitive, affektive og ekspressive elementer.

Handlekompetence som mystifikation

At handlekompetence bliver til en mystifikation, når det gælder undervisning og læring på højere læreanstalter, er ikke underligt – universiteternes historie taget i betragtning. Hannah Arendt (2013) beskriver som følge af den historisk langt tilbagegående differentiering mellem handling og forståelse, at det ikke er deltageren, men iagttageren eller tilskueren, der overskuer aktiviteternes helhed og dermed får en direkte adgang til sandheden. Prisen for adgangen til sandheden er dog, at iagttageren er og forbliver afskåret fra deltagelsen. Deltageren er derimod bundet til sine roller, interesser og mål. De vil altid være partikulære, fordi aktøren er engageret i processen og udfører handlinger, der driver denne proces frem. Aktørens vilje og vurderinger sker med udgangspunkt i processens aktuelle status.

De mentale aktiviteter, Arendt taler om, er at tænke, at ville og at bedømme eller vurdere (urteilen). Det er aktiviteter, der alle er umiddelbart relevante i den entreprenørielle praksis. Følger man den af Arendt refererede præmis, vil disse aktiviteter forblive bundet til det partikulære, så længe de er underlagt handlingen som den styrende proces. Mulighederne for at skabe overblik, indsigt og erkendelse er begrænsede. Forståelsens overlegne rolle vil dog blive udfordret af et entreprenørielt læringskoncept med en påstand om, at indsigt, erkendelse og forståelse også kan opnås gennem handling og involvering. Imidlertid vil vi mene at dilemmaerne fortsat er tilstedet.

Væsentlige aktiviteter i entreprenørskabsundervisning flyttes udenfor klasselokalet, men vender i form af skriftlige opgaver og mundtlige fremlæggelser tilbage i klasse- eller eksamenslokalet. Det vil sige, at handlingerne har gennemgået en transformation på deres vej tilbage til klasselokalet. Fra at være handlingsbaserede aktiviteter med et mentalt eller teoretisk appendiks er de blevet til forståelsesbaserede aktiviteter med et praksisfunderet appendiks.

Den samme transformation kan iagttages, når der fokuseres på målene for de entreprenørielle aktiviteter. Undervisningens formål består normalt i at styrke de studerendes mentale aktiviteter, dvs. at tænke, at ville og at bedømme. Entreprenørskabsundervisningen sigter derimod på at opnå effekter og resultater i en verden udenfor klasselokalet. Her gribes der ind i en eksisterende praksis med henblik på at ændre den praksis, hvor ændringen består i at skabe nye muligheder med værdi for andre. Vurderingen og bedømmelsen er splittet mellem effekter i praksis og grundigere forståelse i form af en bedre håndtering af teorier og metoder. Igen rejser spørgsmålet sig, hvad bliver der målt, hvor måles det henne og hvordan bliver det, der skal måles, rent faktisk målt.

Ud over at være sig disse dilemmaer bevidst bør man træffe et klart valg om, hvorvidt prøveformen skal tage højde for en vurdering af projektets effekter, eller om fokus skal ligge på erkendelse og forståelse. Beslutter man sig for det første, er det oplagt at flytte så mange teoretiske, metodiske og analytiske aktiviteter ud i praksis, at vurdere deres anvendelighed i en given projektkontekst og bedømme deres indflydelse på de opnåede effekter. Man kunne hente inspiration ved aktionsforskningen. Beslutter man sig derimod for at fokusere på forståelse, erkendelse og teoretisk bundet refleksion, bør man hente så mange praksisrelaterede aktiviteter som muligt ind i klasselokalet og vurdere deres potentiale med henblik på at tilegne sig og at udvikle teoretisk viden og analytisk forståelse. Her kunne antropologien og feltarbejde være en inspirationskilde.

Vi besluttede os for at fokusere på erkendelsesinteresse og forståelse, idet de studerende blev bedt om at udvikle og kvalificere deres projektideer gennem mødet med praksis og i praksis. Logbogen har været bindeledet mellem klasselokalet som sted for refleksion og analyse på den ene side og praksis med dens kontekstbundne strukturer, institutioner og personer på den anden side. Logbogen fungerede som et mangesidet værktøj: den skulle dokumentere de aktiviteter og den proces, som de studerende var involveret i, da de udviklede deres projektidé. Samtidig repræsenterede den optakten til en analytisk proces, der blev afsluttet med en modulopgave. Den afspejler rent faktisk dilemmaet mellem involveringen i og distanceringen til felten.

At logbogen blev en del af eksamensopgaven – ikke kun som bilag, men som ligestillet element – er en symbolsk anerkendelse af og en åbning mod praksisaktiviteterne og -processen. Da logbogen ofte indeholdt ret konkrete oplysninger og dokumenterede situationer, der var behæftet med tvivl, vrede, ubeslutsomhed eller uenighed, kunne underviser og censor få god forståelse for, hvordan handling, erkendelse og fremdrift i projektet hænger sammen. Imidlertid er det svært at forestille sig, hvordan logbogen understøtter en prøveform, hvor der forventes en vurdering og bedømmelse af de effekter, som projektideen lægger op til.

Handlekompetence som hverdagsaktivitet

Om dilemmaet mellem handling og forståelse, mellem teoretisk indsigt og effekt i praksis kan løses, skal vi ikke komme ind på her. Imidlertid bliver det nemmere at håndtere dilemmaerne, hvis man gør sig klart, at mentale aktiviteter også er handlinger. Tankehandling som at reflektere, at tilegne sig viden, beskrive et fænomen og at analysere en problemstilling, eller symbolske handlinger som at formidle, kommunikere og at fremstille et skriftligt produkt, eller sociale handlinger som at kende til og agere i forhold til institutionelle normer og at organisere projektrelaterede processer – disse mentale aktiviteter, som de studerende bliver oplært til at håndtere i løbet af deres studium, kan være med til at præcisere, hvad der forstås ved at opnå, have og udbygge sin handlekompetence. Mentale handlinger udgør en væsentlig læreproces i universitetsuddannelser og bliver med tiden til en gængs praksis i dette sociale domæne. Der opbygges en handlekompetence, som udmønter sig i, at de studerende med større og større sikkerhed udfører de handlinger, der er nødvendige for at leve op til uddannelsens krav og forventninger.

Om der er forskel mellem handlekompetence i praksisrelationer og handlekompetence i forbindelse med uddannelsen – dette spørgsmål er væsentligt i forhold til for bestræbelsen på at formulere en adekvat prøveform. Der er flere forskellige svar. Umiddelbart vil vi mene, at der tale om en minimal forskel, hvis der overhovedet er nogen. At fremlægge f.eks. en projektidé overfor en ekstern interessent og at afprøve den samme projektidé i forhold til sine medstuderende forudsætter de samme kompetencer, nemlig at kunne formidle ideen struktureret og overbevisende. Forskellen mellem handlinger i og udenfor klasselokalet består imidlertid. Forskellen består i, at de givne svar har vidt forskellige konsekvenser. Kritik fra interessenten betyder i reglen, at projektideen ikke er bæredygtig i interessentens øjne og derfor skal skrottes; kritik fra medstuderende eller underviseren har ikke samme rækkevidde, idet kritikken ses som en del af den studerendes læring. Der er tid og rum til, at ideen kan reformuleres, uden at projektet går i stå. Der er med andre ord ikke tale om en kompetenceforskel mellem de handlinger, der forgår i og udenfor klasselokalet. Forskellen består derimod helt konkret i at opnå færdighed i at kunne håndtere konsekvenserne af de givne svar.

Et mere komplekst eksempel findes i projektet "Tag stemme! - En fortællerkreds med kvindelige asylansøgere.", skrevet af Line W. Nielsen og Signe F. Hansen. I logbogen beskriver og diskuterer de, hvilke emner man ikke bør tage op i en fortællerkreds. Gruppen, der diskuterer problemet, består af de studerende plus nogle frivillige fra Trampolinhuset. Usikkerheden og uenigheden består i, om der kunne komme emner op, som gruppen ikke magter: dybe følelser eller traumatiske oplevelser. Alle er enige om, at en fortællerkreds ikke skal være et terapeutisk rum. Uenigheden består i, om gruppen skal afskære deltagerne fra emner, der kunne udløse emotionelle reaktioner. Her er der tale om en reel uenighed, der baserer sig på forskellige menneskesyn. Centralt for diskussionen er at afstemme forskellige forventninger og derefter fastlægge relevante strategier for at formidle beslutningen til deltagerne. Den handlingskompetence, der var nødvendig i situationen, kan opdeles i analytiske, anticipatoriske og kommunikative færdigheder. Forventningsafstemning er en aktivitet og en praksisform, der ikke er forbeholdt hverdagen udenfor universiteterne. Drøftelser om problemformulering, metodevalg eller anvendelse af teori bygger på, at forventninger bliver afstemte. Afstanden mellem praksis i og udenfor klasselokalet er ikke særlig stor, når det gælder handlekompetence.

Vi har argumenteret for, at handlekompetence ikke behøver være en mystifikation, fordi uddannelser også er praksisaktiviteter. Måske skulle vi også henvise til, at handlekompetence ikke kun er en evne, der er vigtige for entreprenører, der med strategisk snilde udvikler deres ideer og realiserer innovative muligheder. Vores dagligdag består af handlinger af forskellig art. Handlinger er en del af vores hverdagspraksis og -rutiner, som vi mestrer mere eller mindre kompetente. Spinoza m.fl. definerer på denne baggrund entreprenøren som "skillful practitioner" og ser deres handlinger og kompetencer som en del af hverdagen. Ifølge Spinoza m.fl. består den eneste forskel mellem ikke-entreprenørens og entreprenørens hverdagshandlinger derfor i, at entreprenører reagerer med "heightened sensitivity", mens andre reagerer normalt, dvs. irriteret, opgivende eller fornægtende. Man kan så spørge, hvordan man som underviser formidler og som eksaminator bedømmer denne særlige færdighed. Vores svar vil være, at studerende kan blive en "skillful practitioner" ved at tilegne og øve sig i de færdigheder, der kræves i en uddannelsessammenhæng. Heightened sensitivity kræver desuden en dybere fornemmelse af, hvordan færdighederne fungerer i forskellige praksiskontekster. Det vil sige, at indlæringens mål er at udvikle den mekanisk tillærte sensibilitet og modtagelighed til en evne, der bruges variabelt i forhold til det, konteksten, situationen og processen kræver. Dette indlæringsmål forudsætter overblik, erfaring og overskud. Skal denne evne vurderes i en eksamen, er det oplagt, at den studerende kan demonstrere, hvordan han eller hun responderer på kontekstens, situationens og processens forandringer. Det forudsætter dog, at prøveformen tilstræber at være så praksisnær, som de institutionelle rammer nu engang tillader det.

Tilløb til en taksonomi for handlinger i praksis

ved Hans Elbeshausen

Den aktuelle karakterskala tager udgangspunkt i at vurdere og bedømme den studerendes viden, færdigheder og kompetencer i forhold til de læringsmål, der blev defineret ved forløbets start. På et overordnet plan tillader den eksisterende eksamensbekendtgørelse også at bedømme de studerendes handlingskompetencer. Det kan dog være en udfordring, at læringsmålene kan forandre sig, fordi processen

i entreprenørielle undervisnings- og projektforsøb er åben og til en vis grad er svær at planlægge. Men ved en fleksibel fortolkning af læringsmål kan prøveformen også tage højde for processens uforudsigelighed.

Ser vi tilbage på vores erfaring, så var den største barriere, at vi manglede et sprog og en typologi for

- hvordan handlinger og handlingskompetence kan gradueres,
- hvordan man tager højde for den enkelte studerendes handlingsparathed og handlingsevne
- hvordan der prioriteres mellem handlinger og aktiviteter, der er vigtige for fremdrift i projektet.

Vanskelighederne kan illustreres ved at sammenligne to eksempler. Det ene eksempel er nævnt ovenfor: at afklare forventninger og uenigheder angående de emner, der må drøftes i en fortællerkreds. Handlingen består af en kompleks række af argumenter og modargumenter, der bunder i forskellige erfaringer, livsanskuelser og menneskesyn. Handlingens kompleksitet samt deres nærhed til handlingsmønstre, der kendes fra den akademiske hverdag, betyder, at kompetencen bedømmes som værende vigtigt. Når man nu ved, at den ene studerende har arbejdet i Røde Kors med flygtninge, så kan man spørge sig, om hendes evner skal bedømmes anderledes, end hvis hun havde været novice.

Et andet eksempel er at finde ud af, hvilke krav der stilles i forbindelse med koncertarrangementer på olieplatforme i Nordsøen. De studerende, der var optaget af projektet, har musikerbaggrund og et stort netværk at trække på. En af deres centrale handlinger er at komme i kontakt med den ansvarlige for et olieskabs offshore-virksomhed. Efter flere forsøg og mange forgæves kontakter lykkedes det at få en vigtig information af teknisk karakter: Alle der arbejder på en olieplatform skal have bestået et sikkerhedskursus, som eksterne selv skal betale. De studerende fik fat i denne oplysning ved et tilfælde, da de foretagsomt kom i kontakt med Statoils chef for marineoperationer. Hvordan skal denne handling bedømmes? Den er ret praktisk, men kræver en vis iver og udholdenhed. Man kunne argumentere for, at det ikke er en særlig vanskelig kommunikation at telefonere. Sammenligner man imidlertid værdien af kommunikative handlinger i begge projekter for at kunne realisere projektideen, synes de at være lige vigtige: uden sikkerhedskursus ingen koncerter på en olieplatform – uden forventningsafstemning en uklar og usikker kommunikation på fortælleraftenen. Imidlertid er det kommunikative indhold i de to eksempler vidt forskelligt.

Vi vil afslutte vore overvejelser med at vurdere og bedømme de studerendes handlekompetence med at henvise til Dreyfus & Dreyfus' læringstaksonomi. Modellen har nogle år på bagen, men synes alligevel at være særlig anvendelig, når det gælder at vurdere handlingskompetence. Der er tale om en fem-trins model for mentale aktiviteter, som har til formål på en fokuseret måde at tilegne praktiske færdigheder. De eksempler Dreyfus & Dreyfus henviser til er: sprogtilegnelse, at spille skak og at blive pilot.

Udgangspunkt for Dreyfus & Dreyfus' overvejelser er, a) at mennesker agerer anderledes i naturlige end i eksperimentelle situationer, b) at mennesker handler mere kompetent, når det problem, de skal løse, bliver præsenteret i en konkret dagligdags udformning, c) at færdigheder ikke uvægerligt er mere avancerede, når den enkelte i indlæringen flytter sig fra det konkrete til det abstrakte og d) at den enkelte tilegner sig færdigheder ved i begyndelsen at lære og følge abstrakte formelle regler, men senere at udvikle dem gennem konkrete cases og i specifikke kontekster. På basis af disse antagelser udvikler Dreyfus & Dreyfus en model, der illustrerer, hvordan færdigheder bliver til i praksis og gennem erfaringer med reelle udfordringer.

En begynder har ingen erfaringer, er knyttet til egne handlinger, fikseret på gældende regler og skaber resultater af kortvarig karakter. En mester overskuer derimod hele situationen, ændrer regler, hvis situationen kræver det, skaber resultater i en kreativ og fortløbende proces og flytter sin opmærksomhed fra at kontrollere egne handling til spontant at opfange situationens kompleksitet og finde den rette handling.

...

skill level	Novice	Competent	Proficient	Expert	Master
mental function					
Recollection	Non-situational	Situational	Situational	Situational	Situational
Recognition	Decomposed	Decomposed	Holistic	Holistic	Holistic
Decision	Analytical	Analytical	Analytical	Intuitive	Intuitive
Awareness	Monitoring	Monitoring	Monotoring	Monitoring	Absorbed

Fem trins modellen virker brugbar, når praksisorienterede handlinger skal klassificeres og vurderes. En studerende, hvis handlinger og situationsforneelse viser kognitivt, affektivt og agentivt overskud, må antageligt råde over større handlekompetence end en studerende, der ikke formår at løfte blikket, ikke fornemmer situationens kompleksitet og derfor ikke handler langsigtet. Den "skillful practitioner", som Spinoza mfl. fokuserer på og kendsgerningen, at Sarasvathy har udviklet effectuationen-modellen på basis af garvede entreprenørers erfaringer, tyder på, at erfaring, overblik, at kunne tage intuitive beslutninger og at frigøre energi fra monitorering af egne adfærd til kreativ nyskabelse af eksisterende handlingsmønstre spiller en store rolle i den entreprenørielle proces. Dreyfus & Dreyfus' fem trins-model lader til at rumme mange elementer, der karakteriserer entreprenørielle handlinger.

Prøveform: styrker og svagheder set fra et censorperspektiv

ved Ragnhild Riis

Erfaringerne fra første forløb på IVA med at introducere entreprenørskab som pædagogisk metode, hvor fokus foruden faglighed var på forandringer i og nye krav til underviserne, havde demonstreret inkongruens mellem det konkrete forløb og de gældende eksamensbestemmelser. I projekt Tag en bid af praksis II var fokus foruden på undervisningen i høj grad rettet mod vejledning af censorer og etablering af nye prøveformer.

Studienævnet blev derfor ansøgt om dispensation. Udover at den skriftlige opgave skulle omhandle projektbeskrivelse og -analyse, så skulle der også indgå 'refleksion over egen læring i forhold til deltagelse i projektet i forhold til entreprenørskab'. Dernæst skulle prøveformen tage højde for 'de studerendes erhvervede handlekompetencer i løbet af modulet. Prøveformen skulle derfor medtænke både de analytiske færdigheder og handlekompetencerne'.

Prøveformen indeholdt kort sagt en skriftlig tekst, hvortil der blev tilføjet en logbog. I ansøgningen om dispensation til Studienævnet står: 'I selve modulopgaveteksten skal den studerende reflektere over sin 'gøren' i projektet i forhold til den viden og de ressourcer, der har indgået.' Logbogen udgjorde et selvstændigt bilag til opgaven.

Der blev udarbejdet en skriftlig vejledning, som censorerne modtog forud for eksamen. De tre censorer blev interviewet om vejledningens indhold og relevans, de gennemførte eksaminationer, og censorerne kunne stille forslag til det videre arbejde med entreprenørskab som integreret element i undervisningen i informationsvidenskab og kulturformidling. Hensigten med vejledningen var at uddybe de begrebsværdier og forståelse, som underviserne baserede bedømmelseskriterierne på. 'Kriterierne omfatter bedømmelse af de studerendes 'handlekompetence' i kombination med traditionelle akademiske bedømmelseskriterier; analyse og refleksion og teoretisk viden'.

Af vejledningen fremgår, at prøven kan aflægges individuelt eller som gruppe. Uanset skal de studerende vurderes individuelt med afsæt i en max 10 minutter lang indledende redegørelse. Herefter var prøveformen dialogbaseret. Vægtningen af den skriftlige og mundtlige præstation var 50/50. Den studerende havde mulighed for at invitere interessenter med til prøven, men disse kunne ikke bidrage direkte i prøvesituationen.

Modulets bedømmelseskriterier blev samlet i fire hovedpunkter med konkretiserende underpunkter udarbejdet af projektgruppen i fællesskab:

1. Den studerende kan forene praktisk og teoretisk viden om entreprenørskab
 - *Praktisk viden: om projekter, kontekstuel forståelse, viden om egne kompetencer og positionering.*
 - *Teoretisk viden: om entreprenørskabsteori, valg, brug, syntese, videnskabsteoretiske perspektiver på entreprenørskabsteori.*
 - *Interaktionen mellem praktisk viden og teori: Analyse af (mulige) konsekvenser af applicering i praksis.*
2. Den studerende kan sætte sine formidlingsmæssige og processuelle kompetencer i spil i forhold til et projekt i praksis.
 - *Formidling: Verbalisering af intervenserende praksis, nysgerrighed - spørgende,.*
 - *Proces: Skabe fremdrift, kan demonstrere sensitivitet i forhold til kontekst og situation, "levering", improvisation, contingency – blik for det uforudsete, kulturskaber, vedholdenhed, inspirere sit miljø.*
3. Den studerende kan selvstændigt og sikkert igangsætte og gennemføre et tværfagligt samarbejde med henblik på at kvalificere et projekt
 - *Igangsætte: Åbne, udvikle, effektuere*

- *Gennemføre: forankring, indlejring, arbejdsdeling*
- *Tværfagligt samarbejde: integrere anden faglighed, netværk, ressourcer.*

4. Den studerende kan vurdere sine egne behov for læring i forhold til et konkret innovationsprojekt og i forhold til entreprenørskab.
 - *Uafhængig refleksion over begrænsninger og potentiel opfølgning, fortsættelse, både på kort sigt i forhold til at konkret handling og projekt, og på lang sigt i forhold til eget udbytte, viden og læreproces.*

Prøveformen blev testet ved sommereksamen 2013. Det var desværre ikke muligt at gennemføre et forløb efteråret 2013 - men erfaringer fra et forløb på bachelor niveau "Entreprenørskab og partnerskaber – udvikling af kulturens rum" ved lektorerne Michael Kristiansson og Henrik Jochumsen, understøtter censorernes tilkendegivelser.

Den ene af tre censorer er ekstern censor på IVA de seneste 5 år og oprindeligt uddannet på IVA. De to interne lektorer er begge meget erfarne undervisere dels var på første forløb Tag en bid af praksis i 2012. Alle tre censorer gav udtryk for, at den skriftlige vejledning havde fungeret godt både vedrørende den skriftlige opgaves opbygning såvel som ved den mundtlige eksamination.

Ad. 1: De studerende havde klart demonstreret evne til at forene teoretisk og praktisk viden om entreprenørskab. Der var relevant brug af teorier og at de fleste opgaver holdt en god balance mellem teori og praksis. En censor vurderede, at opgaven i positiv forstand brød med den velkendte form, så opgaven blev mere inspirerende at læse for censor.

Ad 2: Den processuelle tilgang betød, at man som censor kunne få indsigt i, hvor de studerende havde opnået nye erkendelser. Det kunne dels være de studerendes beskrivelse af specifikke udfordringer for projektet, dels beskrivelse af respons på elevator speech og fremlæggelse af projektet for ekstern ressourceperson og holdet i forløbet.

Den valgte form betød, at den mundtlige eksamen i højere grad antog karakter af en drøftelse af erfaringer og refleksioner over forløbet. Dette var yderst positivt og betød, at fokus flyttede sig fra vurdering af den kommunikative tilgang.

Ad 3: Her var der betydelig forskel i præstationerne. En gruppe byggede på allerede kendt netværk, som de forstod at inddrage og bruge, og som de formåede at træffe kvalificerede valg mellem. En gruppe formåede at reflektere over, om de skulle etablere en formel organisation som afsæt for deres projekt. En anden gruppe manglede netværk, men arbejdede konstruktivt og målrettet på at opbygge et sådant, og de lærte tydeligvis af den praksis, der var koblet til projektet.

Ad 4: Censorerne vurderede med forskellige formuleringer, at refleksionselementerne var som yderst gavnlige for opgaverne. 'De blev meget forpligtede på projektet', man kunne mærke, at projektet 'flyttede dem menneskeligt, de hævede sig op og blev bedre til at se tingene udefra', 'de blev gode til at se og opsøge behov for, at opgaven drives frem og lykkes', 'var stærkt analytiske på egen læreproces, der har vist sig en åbenbar og klar erkendelsesinteresse'.

Anvendelse af logbog: En censor fandt logbogen var et interessant og væsentligt element, der giver censor mulighed for at kigge den studerende i kortene. Logbogen er imidlertid også nyttig for de studerende undervejs. De får mulighed for at se progression og omfanget af det projekt, de har gang i. Logbogen skal ikke integreres i opgaven.

En anden censor definerede logbogen som 'en kvalitativ metode, der skal give indsigt og styrke egen læring i forhold til projektet og i forhold til den studerende selv'. Samme censor vurderede, at de studerende ikke skal have mulighed for at vælge mellem flere typer af logbøger. De er presset på tid, så det skaber forvirring. Underviserne skal træffe valget. Logbogen skal ikke integreres i opgaven.

Tilsvarende blev det via logbogen i en anden opgave tydeligt, hvor de studerende var svage. Logbogen er derfor en mulighed for at arbejde videre med egne læreprocesser efterfølgende.

Logbogen viste også et eksempel på studerende, der syntes mere optaget af egen rolle som udøvende kunstnere snarere end projektets substans og fremdrift. Eksaminationen blev yderst krævende i den situation.

Censorerne var enige om at anbefale, at de studerende ikke arbejder alene på den type undervisningsmodul. Det er ganske enkelt for krævende, der er betydelig risiko for nederlag.

Afslutningsvis gav censorerne flere svar på spørgsmålet: Er entreprenørskab en mulighed eller en idé:

- Det er vigtigt at elementet 'reflektere over hvad du har lært', indgår i bedømmelseskriterierne. 'De studerende bliver virkelighedsparate af dette forløb, de tvinges til at tænke over livet efter IVA'.
- 'Det interessante er, hvordan realismen skærpes i de studendes arbejde'.
- Det kan give selvtillid til en superdygtig studerende, som med et sådant forløb får mod til at være mere udadvendt.
- 'Handlekompetence går på egne ben fra at være analyserende til at blive reflekterende'
- 'Handlekompetence er mere end at være formidler, det stikker dybere'

Skriftlig prøveform som proces: Styrker og svagheder

ved Trine Schreiber

De studendes skriftlige opgaver fulgte Sarasvathy's effectuation model, som vi var inspireret af og prøveformen var bygget op om. Tekstformen, som gik igen i størsteparten af de skriftlige opgaver, havde den styrke, at den netop viste, hvordan projektideen efterhånden modnedes og blev formuleret. Det fremgik på følgende måder:

For det første havde alle opgaver en struktur i form af en kronologi over processen. Teksten startede så at sige med begyndelsen af processen gengivet i modellen og fulgte herefter de studerende igennem de forskellige hændelser og handlinger. De studerende gennemgik deres ressourcer, især ressourcen 'Whom do I know?' og udviklede herefter en plan af handlinger, som blev fulgt op af en løbende refleksion over

pågældende handlinger. Teksterne fulgte Sarasvathy's model, og der indgik flere såkaldte 'loops' frem og tilbage mellem modellens elementer.

For det andet fik opgaveteksterne på den måde et element af 'storytelling'. De respektive handlinger kunne nemlig udvikle sig til et længere hændelsesforløb, som de studerende genfortalte i teksten. Disse fortællinger formåede på samme tid at udtrykke teoretisk refleksion og formidlet handlingskompetence. I den forbindelse var logbogen en uvurderlig hjælp for de studerende. Der var generelt blandt de studerende stor tilfredshed med brug af logbog.

For det tredje indgik der i alle opgaver en beskrivelse af Sarasvathy's model og dertil knyttet fortolkning og dermed blev den teoretiske kundskab integreret i det konkrete projektforsløb. I visse tilfælde indebar det konkrete projektforsløb, at de pågældende studerende foretog en lettere justering af Sarasvathy's model, mens det for andre studerende forblev samme model opgaven igennem.

Man kan opsummere styrkerne ved den valgte skriftlige prøveform i tre punkter: Den styrkede idegenereringen og idefokus; den var med til at sikre progression og emergens i projektforsløbene; og for det tredje sikrede den, at de studerende løbende reflekterede over deres handlinger og styrkede på denne måde deres læreproces.

Prøveformen havde dog også visse mindre svagheder. Næsten alle studerende valgte Sarasvathy's model som teorigrundlag, som om det var en slags manual for entreprenørielle processer. Det skal medgives, at prøveformen jo byggede på modellen, og de studerende har uden tvivl forstået det sådan, at de skulle anvende modellen i den form den forelå i artiklen af Sarasvathy. Dermed fravalgte de studerende imidlertid også refleksion over andet potentielt relevant entreprenørskabsmateriale. For det andet kunne kronologien som opgavestruktur i visse tilfælde komme til at dominere i forhold til det analytiske arbejde. At fortælle 'først..., og derefter...' kunne medføre en vis deskriptiv karakter, som man i forhold til den traditionelle opgave nok havde ønsket nedtonet. Endelig for det tredje viste det sig vanskeligt for de studerende at beskrive deres ressourcer med henblik på spørgsmålet 'Who I am?' og 'What do I know?'. Når de beskrev, hvem de var, og hvilken viden de besad, beskrev de hvilke uddannelser de havde samt visse af de joberfaringer, de havde erhvervet uden at teksten viste at det bundede på nærmere refleksion. Der kunne være foregået en nærmere refleksion og udveksling mellem gruppemedlemmer på dette område, men teksten påviste det ikke. Man kan derfor sige, at der i henseende til tekstformen savnedes en hjælp til, hvordan de studerende kunne arbejde med og gengive procesmodellens start angående ressourcevurderingen.

Prøveformer med entreprenørskabsvinkel: Styrker og svagheder

ved Michael Kristiansson og Henrik Jochumsen¹

Dette afsnit rapporterer om de seneste erfaringer på IVA med prøveformer relateret til entreprenørskabsundervisning. Et valgfrit projektkursus på bacheloruddannelsens 4. semester med titlen "Entreprenørskab og partnerskaber – udvikling af kulturens rum" blev afviklet foråret 2014 med støtte fra Fonden for Entreprenørskab. Erfaringerne med prøveformen beskrevet nedenfor er fremkommet efter dialog med censor, og de passer emnemæssigt passer ind i den foreliggende rapport. Det skal dog bemærkes, at der er betydelig forskellighed på forløb og gennemført på henholdsvis bachelorniveau som her og kandidatniveau, som er i fokus for Tag en bid af praksis II.

Sigten med kurset var, at de studerende skulle påbegynde et entreprenørskabsprojekt ved hjælp af effectuation modellen. Vi lagde særlig vægt på, at de studerende skulle forsøge at etablere partnerskaber. I overensstemmelse fortolker vi studieordningens og undervisningsplanens mål – om viden, færdigheder og kompetencer efter endt undervisning – i forhold til det foreliggende entreprenørskabskursus med temaet entreprenørskab og partnerskab således:

- De studerende skal have viden om entreprenørskabsteori og -metoder især effectuation og causation
- De studerende skal formulere et entreprenørskabsprojekt på basis af effectuation-modellen
- De studerende skal formidle projektet til interessenter med henblik på at få pre-commitment; opnå partnerskab
- Projektet skal indplaceres i et videnskabsteoretisk perspektiv
- De studerende skal belyse projektprocessen både i et praktisk og teoretisk perspektiv og beskrive/analysere interaktionen mellem teori og praksis
- De studerende 1) skal påbegynde et entreprenørskabsprojekt i overensstemmelse med effectuation modellen, 2) evaluere procesforløbet og 3) redegøre for sammenhængen mellem teori og praksis i dette procesforløb

Derudover bad vi de studerende om at føre og anvende logbog som dokumentation for 'handling'. Projekt opgaven indeholdt de samme elementer som en traditionel studieopgave: 1) resumé (abstract) 2) problemformulering 3) redegørelse for den eller de anvendte metoder 4) analyse 5) resultater og konklusion 6) kildefortegnelse. Spørgsmålet er så om prøveformen – projekt opgave – har været hensigtsmæssig i forhold til disse kursusbemærkninger.

Vurdering

Det har været nemt at vurdere, om de studerende har haft viden inden for entreprenørskabsteori og metoder - effectuation og causation - og at vurdere, om de studerende kan anvende entreprenørskabsteori og -metoder på det forståelsesmæssige og teoretiske plan. Ligeledes om de studerende kan indplacere projektet i en videnskabsteoretisk ramme og interaktionen mellem teori og praksis. Det er også relativt

¹ Henrik Jochumsen og Michael Kristiansson udarbejder en selvstændig rapport om forløbet "Entreprenørskab og partnerskaber – udvikling af kulturens rum"

nemt at vurdere, om de studerende kan sætte deres faglighed i spil i forhold deres projekt. Det er også muligt i selve undervisningssituationen at vurdere de studerendes relationskompetencer, det vil sige hvordan de danner grupper, indgår i gruppen og skaber partnerskab, mens det kan være vanskeligt at vurdere dette i studieopgaven og ved eksamensbordet. Dette kan tale for at vurderingen af de studerende bør suppleres med en årskarakter.

Flere studerende har givet udtryk for personlig afklaring i forhold til entreprenørskab i forbindelse med modulet. Hvem er de, og er de entreprenører, er de er til socialt, kulturelt, økonomisk entreprenørskab?. Næsten alle studerende begyndte med causation, men de fleste lærte i forløbet at værdsætte effectuation for dens meget pragmatiske tilgang til entreprenørskab. Flere af de studerende har skriftligt redegjort for, hvordan denne 'fejltagelse' – at begynde med causation – har ændret deres opfattelse af, hvad entreprenørskab er og finder denne indsigt nyttig fremover.

Et vigtigt led i undervisningen og dermed også til eksamen var kravet om dokumenteret "pre-commitment" fra en partner. Dette krav kom typisk til udtryk ved en reference til korrespondance – f.eks. mails eller logbog – mellem de studerende og en partner vedlagt som bilag, hvor der fremgår et engagement, en forhåndsaftale eller andet fra partners side.

Det er meget vanskeligt at måle de studerendes handlekompetence i relation til entreprenørskab både i undervisnings- og eksamenssituationen. og især vurdere deres kompetencer på længere sigt; de fleste studerende har forsøgt at gennemføre et projekt i praksis, mens enkelte forblev på det akademiske plan dvs. som hypotetiske projekter. Dette har vi accepteret, fordi vi ikke mente, at studieordningen gav os hjemmel til at kræve andet. Dette burde efter vores vurdering ændres til et krav om til et sådant kursus at påbegynde et entreprenørskabsprojekt i praksis.

Overordnet set giver de studerende udtryk for, at de har haft det særdels godt med en kendt prøveform – projektopgaven – selv om det konkrete kursus i entreprenørskab og partnerskab har været meget utraditionelt. Projektopgaven fulgte den traditionelle akademiske struktur som kendes fra studieopgaven.

Forløbets organisering: De studerende fik delt deres aktiviteter op i to overordnede perioder. Én periode hvor de var i entreprenørskabsprocessen, og én hvor de har haft tid til at reflektere over både proces, teori og opgaveskrivning og mundtlig eksamen. Det er imidlertid en udfordring at vælge en traditionel eksamensform til et utraditionelt forløb. Det skaber usikkerhed hos de studerende. Nogle studerende synes, det er mærkeligt, at de skal testes på traditionel vis, når undervisningen har været atypisk. Andre finder tryghed i det kendte – så ved de i det mindste, hvordan de skal gå til eksamen.

En mulig prøveform er fremover at lægge delprøver ind i procesperioden; en slags eksamenspakke eller -portfolio med sessioner, så der bliver en mere glidende overgang mellem de traditionelle og utraditionelle elementer. Det kunne være en slags peer-review proces, hvor de studerende vurderer hinanden eller en udtalelse fra en ekstern key-partner, som har været en aktiv og væsentlig del af processen og i god overensstemmelse med effectuation tænkningen; at de studerende bruger sig selv, hinanden og andre til at kvalificere processen og produktet. Det skal understreges, at vi har haft gode erfaringer med at afslutte dette forløb med en "rigtig" akademisk eksamen; de studerende har gjort sig umage.

De studerende har været gode til at lade ideer, deres samarbejde og dem selv udvikle sig i spring og via tilfældigheder i overensstemmelse med effectuation-modellen, og det var både synligt i den skriftlige, men

især i den mundtlige del af deres eksamen. De var tydeligvis glade for at fortælle om processen. Hvis eksamen kun havde været skriftlig, havde vi ikke helt fanget dette. Her kan man eventuelt tænke logbogen ind som vigtigt instrument for at kunne dokumentere disse læringsfaser og gøre et refleksionsafsnit obligatorisk i det skriftlige produkt. Logbogen vil lette forståelse og overgang fra den traditionelle undervisningsform til den utraditionelle eksamensform for de studerende. De studerende har skrevet logbog. Ud over at indfange situationen i situationen kan logbogen være en øjenåbner i refleksionsprocessen og fungere som dokumentation af handlinger og partnerskaber i eksamenssituationen. Det skal bemærkes at traditionelle akademiske aktiviteter som f.eks. dataindsamling er handlinger i et entreprenørskabsperspektiv.

Gruppeeksamen er ideel til dette forløb.. Til den mundtlige eksamen havde de der valgte gå i grupper havde langt nemmere ved at virke overbevisende om partnerskab. De, der gik op et par stykker sammen, havde nemmere ved at udvise fleksibilitet og give forskellige typer af input, supplere hinanden og vise, hvor de var forskellige. De, der gik op enkeltvis, havde kun sig selv og referencer til deres ydre netværk, mens grupperne også havde hinanden i situationen; de havde så at sige et lag mere at være effektuelle på.

Kort sagt: Det er ideelt i den mundtlige eksamenssituation at være grupper på 2-3 personer og max 4. Hvad angår størrelsen på arbejdsgruppen kan den eventuelt være større.

Styrker og svagheder ved de anvendte entreprenørskabsmodeller ved Hans Elbeshausen

Erfaringerne med de anvendte entreprenørskabsmodeller er blandede både fra et underviser- og et studerendeperspektiv. I undervisningen har vi især brugt to modeller, nemlig Sarasvathys effectuation model og Spinosas m.fl. anomali model. Canvas modellen blev kun kursorisk behandlet.

Modellerne har til fælles, at de ser entreprenørens aktiviteter og projekter som en proces, der i det ene tilfælde ender med et innovativt produkt og i det andet tilfælde med ny kulturel viden om, hvordan man håndterer disharmonier eller finder bæredygtige løsninger på anomalier. Fælles var, at aktørernes engagement og deltagelse er central for den entreprenørielle proces. Viden, motivation og færdigheder hos den enkelte eller grupper anses derfor at være lige så vigtige som åbenhed, sensibilitet og handling over for marginale forstyrrelser i feltet, når det gælder om at realisere eller skabe muligheder.

Forskellen består i, at Sarasvathy først og fremmest beskriver den entreprenørielle proces som interaktion mellem feltets aktører, det vil sige entreprenøren forpligter relevante aktører vha. kommunikative, strategiske, affektive handlinger til at skabe eller realisere de muligheder, som er blevet synlige i processen. Spinoza mfl. tager i højere grad højde for feltets symbolske og sociale strukturer, der enten begrænser eller beforder mulige løsninger af anomalier. En interaktionel forståelse af den entreprenørielle proces kræver en anden didaktisk udformning end en strukturel tilgang. I første tilfælde er den studerendes handlingsparathed i centrum, i andet tilfælde er det viden, analytiske færdigheder og handlingsparathed, der styrer undervisningen.

Lad os begynde med studerendes syn på modellernes styrker og svagheder i forhold til prøveformen. Afsættet er vejledning af tre grupper med hver to studerende. Deres refleksioner og kritiske synspunkter bygger på de skriftlige opgaver inkl. den vedlagte logbog. Grupperne er gennemgående positive overfor Sarasvathys model; de fremhæver især, at det ifølge modellen er nemt at gå fra idé til handling, eller at modellen anviser den korteste måde at fremme handling for målet. Effectuation har vist sig at være et nyttigt redskab til at udvikle en bæredygtig projektidé, og modellen styrer processen i et omfang, der giver plads til nytænkning og udvikling.

De studerende kommer dog med indvendinger. Kritikken går hovedsageligt ud på, at modellen ikke kan stå alene. Den er for simpel i forhold til de interaktioner og handlinger, som var nødvendige for at udvikle en god projektidé. En gruppe peger på, at modellens iterative dynamik hæmmede fremdrift i projektet og foreslår, at undervisningen fremover giver mere plads til en kausal logik for at fremme progressionen og strategisk tænkning. En anden gruppen afvejer fordele og ulemper ved modellen og foreslår, at man integrerer de analytiske værktøjer hentet fra Spinoza mfl. i "The Dynamic Model of Effectuation". På den måde kan man kombinere overblik og procesforståelse med analytisk dybde og kontekstualisering. En tredje gruppe synes, at de kom til at fortabe sig i processen og ikke formåede udelukkende at udvikle deres projektidé ved hjælp af effectuation. På grund af deres projekts overvejende økonomiske karakter var de glade for den kausale tænkning, der ligger til grund for Canvas-modellen.

De studerendes kritiske refleksioner tillader to mere overordnede udsagn: For det første kan man sige, at modellerne ikke kan stå alene; den ene models svaghed kompenseres af den anden models styrker. Her er det især den kausale logik og den analytiske dybde, der gav effectuation tyngde. For det andet er det projektideernes indhold eller problemstilling, der afgør, hvilken af modellerne er bedst egnede at arbejde med: Canvas-modellen for økonomiske projekter; Spinoza mfl. for projekter i socialt og kulturelt entreprenørskab.

Set fra et underviser- og et indlæringsperspektiv virker effectuation modellen og "the expanding cycle of resources" meget motiverende. At de studerende bliver opfordret til at bruge sig selv, dvs. viden, færdigheder, erfaringer og kompetencer som ressource giver dem en ny tilgang til undervisningen. Pensum og undervisningsplanen skal spille sammen med og løbende udvikles i forhold til den viden og de ressourcer, som studerende har erhvervet sig i curriculære og ekstra-curriculære kontekster. Undervisning bliver til en dialogisk proces og spænder over en række vidt forskellige emner. Ser man på de projekter, jeg har været vejleder for, så handlede de om: a) formidling som narrativitet og socialt entreprenørskab; b) formidling som animation og kulturelt entreprenørskab; c) udvikling af en forretningsmodel for musiker og musikformidling.

Med henblik på prøveformen er den individuelle ressource-tilgang i to henseender ambivalent. På den ene side styrker undervisningen de studerendes engagement og deltagelse i praksis, fordi den baserer sig på deres viden og kompetencer. Samtidigt skal denne praksis bidrage til en skærpelse af netop de individuelle ressourcer. På den anden side skal de studerendes deltagelsesforudsætninger samt deres praksis være teoretisk og metodisk funderet. I forløbet skal de teoretiske og metodiske færdigheder udvides. Dette giver en uklar ramme for, hvad der afprøves i en eksamen, der baserer sig på et skriftligt produkt og en mundtlig fremlæggelse.

For at kunne forene eller i det mindste samle de forskellige rationaler for formidling og tilegnelse af teoretisk og praksisrelateret viden er det nødvendigt med en meget åben og samtidig lukket ramme for undervisningen. Rammen skal være åben for at kunne integrere de enkelte projekters specifikke praksiskontekster i et teoretisk og metodisk univers. Rammen skal være lukket angående de teorier og metoder, der styrer den individuelle og kollektive refleksionsproces. Set i bakspejlet kunne især det teoretiske fundament i kurset "Entreprenørskab og formidling" have været mere udbygget – det vil sige: mere formidlings- og kommunikationsteori for at kunne integrere entreprenørskabsviden og faglig samt teoretisk udvikling.

Styrkerne har været: god strukturering af entreprenørielle og praksisrelaterede processer;
Svaghederne har været: diffus vidensbasis for refleksion og håndtering af de praksisrelaterede processer.

Seminar om entreprenørskabsundervisning ved Ragnhild Riis og Agnete Lunddahl Jensen

Seminaret: Hvis læringsformen er entreprenørskab blev afholdt 5. november på KU efter indledende sparring med Koordinator for UNIEN Merete Carlson. De knapt 40 deltagere repræsenterede studerende, universitetsundervisere, uddannelsesledere og konsulenter fra gymnasiesektoren og erhvervsskoler.

Sammenfattende bidrog seminaret til tværfaglig og tværinstitutionel debat om aktuelle udfordringer til højere uddannelse (f.eks. mellem motivation og målstyring v. Hanne Leth Andersen, prorektor RUC), fokus på relationen mellem underviser og studerende (v. prorektor Arne Bro, Den Danske Filmskole), men også at finde frem til en anerkendt balance mellem teori og praksis og behovet for ændringer i læringsperspektiver (projektleder Hans Elbeshausen; IVA).

Erkendelser og resultater

Seminaret har åbnet nye samarbejder:

Projektgruppen har været inviteret til at afholde temamøde på Teologisk Fakultet, KU i december 2013. Muligheden for tværfakultært samarbejde blev drøftet.

Der er taget initiativ til uformel dialog med Københavns Erhvervsakademi. Projektgruppen har deltaget i temadag skabe for at skabe kontakter og lære af KEAs mangeårige erfaringer med virksomhedssamarbejde.

Tre omdrejningspunkter som udfordrer på tværs

Prøveformer: En gruppe diskuterede, hvordan værdien af progression og emergens kan rammesættes i prøveformer. To undervisere fra forskellige universiteter (RUC og KU) gav oplæg om deres erfaringer fra praksis, og IVAs logbogsformat indgik som en erfaring fra praksis. Både progressionsdimensionen og emergens perspektivet stiller kritiske spørgsmål ved anvendelsen af logbogsformatet. Og den fælles

diskussion satte yderligere fokus på potentialer og diversitet i muligheder for at understøtte de faglige mål på de enkelte uddannelser.

Studieprocesser: Hvordan veksles mellem forskellige roller i undervisningen (underviser, facilitator mm.)? Det var ét af spørgsmålene, som blev diskuteret i mindre grupper. På seminaret var der en stigende erkendelse af, hvad en underviser er nødt til at aflære: fra at være den alvidende instruktør til at arbejde hen mod at fremstå som dialogpartner, der kan anerkende, at læring hos de studerende foregår gennem handling og praksiserfaringer. Den konkrete løsning blev ikke identificeret, men seminaret resulterede i et konkret samarbejde mellem undervisere med en fælles faglig interesse for Innovation i (Teatervidenskab, KU og IVAs kandidatuddannelse til informationsvidenskab).

Kollektiv faglig udvikling: Arbejdsspørgsmål: Hvordan skabes en accepteret ramme for individualitet i underviserrollen og i læreprocesser? Spørgsmålet adresserede det råderum, som underviserne har for individuelt at præge undervisningen samtidig med at indgå i kollegial sparring om faglig udvikling.

På IVA har der i eksperimentet gennem 2012 indgået flere undervisere på samme modul. Underviserne indtog forskellige positioner som undervisere og vejledere i kraft af de forskellige metoder, de introducerede for de studerende. I en fælles evaluering mellem underviserne var det tydeligt, at de faglige mål stiller forskellige betingelser op for undervisning og læring.

I de studerendes evaluering fremgik dog et fælles ønske til rammen for undervisningen: "Opstil tydelige forventninger til de studerende, dels om deltagelse og dels om arbejdsform og vejlederrolle. Det kan hindre at studerende falder fra. "Virkeligheds-parathed" har været et værdifuldt aspekt og navigationsmulighed" (jf. interview med studerende efter eksamen).

En anden konklusion fra mødet var: Det kræver mod fra underviserne af afstå fra at styre de studerende udenom negative erfaringer, selvom det ofte er her læringen ligger. Det fordrer en ny underviser selvforståelse, men også tillid til, at det er rigtigt at se til og have tillid til de studerendes kapacitet, faglige og personlige formåen.

Konklusionen er indtil nu, at forskellige faglige mål må give forskellige funktioner som underviser og vejleder. Men hvis vejledning af de studerende kan komme fra såvel undervisere, andre fagkapaciteter og fra andre studerende, må betingelsen være at rollefordeling og ansvar for kvaliteten af vejledningen diskuteres og gøres til genstand for refleksion (ved eksamen) og perspektiver for såvel underviserrollen og i de studerendes læringsmål.

Opsummering

ved Hans Elbeshausen

”Tag en bid af praksis II” har været et eksperimentelt projekt, der havde til formål at samle erfaringer med prøveformer i undervisningsforløb med entreprenørskab som indhold og som metode. Der har især været fokus på handlekompetence, den store ubekendte i eksaminer på højere læreanstalter. Udvikling og afprøvning af nye prøveformer var knyttet til to forløb: til kandidatmodulet ”Entreprenørskab og Formidling” og til et forløb på 4. semester med overskriften Entreprenørskab og partnerskab. Desuden er elementer fra en entreprenørskabsdidaktik også blevet brugt i andre kurser; her har der dog ikke været fokus på prøveformer.

Den prøveform, der blev udviklet og anvendt i modulet ”Entreprenørskab og Formidling”, bestod af en skriftlig og mundtlig del. Den skriftlige del har været sammensat af en logbog og en modulopgave. Den mundtlige del havde form af en fremlæggelse. Der er blevet stillet særlige krav til indhold og form af den skriftlige del. De teoretiske og praktiske dimensioner skulle i forhold til klassiske modulopgaver vægtes anderledes. Den mest markante forskel har været, at de studerende – med udgangspunkt i undervisningens entreprenørskabsmodeller – skulle gøre rede for og analysere, hvordan projektets forskellige ressourcer er blevet anvendt, udbygget og vurderet. Logbogen, som var en integreret del af prøveformen, fungerede som en deskriptiv og dokumenterende tekst. Den har givet indsigt i projektets fremdrift, ressourceudnyttelse, kommunikation med interessenter samt de studerendes strategiske overvejelser. Desuden oplyste logbogen om de handlinger og den praksis, der formede de studerendes projektideer og udviklede deres handlekompetence.

Som der fremgår af rapporten, fungerede den anvendte prøveform optimalt i forhold til de for undervisningen fastlagte kompetencemål. Både de studerende og underviserne samt de interne og eksterne censorer udtalte sig positivt om den udviklede form. Der skal fremhæves to markante udsagn fra censorerne:

- Den processuelle tilgang betød, at man kunne få indsigt i, hvor de studerende havde opnået nye erkendelser
- Censorerne vil anbefale, at de studerende ikke arbejder alene med den type undervisningsmodel. Det er ganske enkelt for krævende, der er betydelig risiko for nederlag.

Med henblik på specifikt at vurdere de studerendes handlekompetence skal der dog understreges, at prøveformen bør videreudvikles. Man er ikke nået til vejs ende – alene af den grund, at grundlaget for at vurdere handlekompetence i uklart. For det først gengiver logbogen, modulopgaven og fremlæggelsen en refleksion over handlinger, ikke af selve handlingerne. For det andet kunne vi ikke afgøre, om den brugte taksonomi egner sig til både at vurdere kognitive og agentive færdigheder. I den forbindelse gør vi

opmærksom på Dreyfus & Dreyfus' taksonomi, der tillægger handlinger, der udføres intuitivt og indlejret i kroppen og situationen, en større værdi end handlinger, der baserer sig på refleksion, abstraktion og kognition. For det tredje gengiver handlekompetence ikke den kompleksitet, som de studerendes projekter var en del af. Handlekompetence forstået som intentionalitet relaterer sig til de studerendes projekter og indikerer, hvordan intentionen, projektideen eller forretningsplanen er blevet omsat til virkelighed. Imidlertid undervurderer det intentionelle perspektiv betydningen af praksisformens materialitet, dens specifikke rutiner og implicitte viden. Derfor vil vi forslå at supplere handlekompetence med særlige færdigheder, der relaterer sig til den kontekst og praksis, handlingerne skal blive en del af og udvikle. Denne færdighed kalder vi praksiskompetence. Handlekompetence omfatter den viden og de færdigheder, der er nødvendigt for at realisere projektets ide og hensigt. Praksiskompetence omfatter den viden og de færdigheder, der er nødvendigt for at kunne forstå og påvirke en specifik praksisform.

Generelt kan vi konkludere, at undervisningen og prøveformen har fremmet de studerendes engagement og involvering i praksis. Det analytiske fokus i prøven og undervisningen bør dog styrkes af to grunde: a) effectuation som fremtrædende model i undervisningen støtter op om procesanalysen, men ikke om praksis- eller strukturanalysen; b) kommunikations- og formidlingsteori stod i skyggen for entreprenørskabsteori. Dette medførte en ubalance i prøveformen.

Litteratur

Dreyfus, S. E., & Dreyfus, H. L. (1980). *A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition* (No. ORC-80-2). California Univ Berkeley Operations Research Center.

Elbeshausen, H., Lunddahl Jensen, A., & Riis, R. (2012). *Tag en bid af praksis: Pædagogisk værktøj til entreprenørskabsundervisning i praksis indenfor informationsvidenskab og kulturformidling*.

Elbeshausen, H., Jensen, A. L., & Riis, R. (2013). Fra kollegial supervision til fællesfaglig udvikling - et eksperiment med entreprenørskabsundervisning i faget kulturformidling. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 8(14), 76-85.

Hansen, F. T. (2008). *At stå i det åbne: dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. Hans Reitzels Forlag.

Sarasvathy, S.D. (2001). Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *The Academy of Management Review*, 26 (2): 243-63.

Spinoza, C., Flores, F., & Dreyfus, H. L. (1997). *Disclosing new worlds: Entrepreneurship, democratic action, and the cultivation of solidarity*. MIT Press.